

Atividades educativas não presenciais na pandemia: experimentando a casa e ampliando o universo cultural da criança

Bruna Pereira Carneiro¹
Poliana Carvalho Martins²
Rebeca Cardoso de Andrade³
Vanessa Roberta Santos⁴
Yasmin Gonçalves e Lyra⁵

Resumo

Este trabalho expõe uma experiência mediada pelas tecnologias na educação infantil realizada no DEI/CAPAE/UFG no ano letivo de 2020. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, análise de documentos e observação participante. Os dados foram coletados nos planejamentos, anotações dos professores e pela observação-participante. O estudo apresenta a proposta pedagógica desenvolvida, sua metodologia, as plataformas digitais, as temáticas trabalhadas e os materiais. Reflete sobre a contradição de atender às necessidades educativas das crianças durante a pandemia da COVID 19 e a certeza de que o ensino remoto não se adequa às especificidades pedagógicas na Educação Infantil. Propõe uma alternativa: as atividades educativas não-presenciais de cunho optativo e visando vínculos com as crianças e famílias. Considera que trabalho docente no ciberespaço traz uma ruptura entre o par dialético planejamento/execução, pois quem executa as propostas são os familiares. Essa cisão afeta outro par dialético: objetivo/avaliação fazendo com que os professores tenham dificuldade de compreender o que a criança aprendeu e torna o processo de avaliação um desafio. Conclui que o impedimento de estar com elas, e ainda assim, ter de criar vínculos com elas, proporcionar-lhes aprendizagem e conhecimento, trouxe uma condição inédita de docência.

Palavras-chave: educação infantil, pandemia, literatura, identidade, tecnologias.

Unattended educational activities in the pandemic: experiencing the home and expanding the child's cultural universe

Abstract

This work presents an experience mediated by technologies in early childhood education carried out at DEI/CAPAE/UFG in the 2020 academic year. The methodology used was literature review, document analysis and participant observation. Data were collected from the teachers' plans and through participant observation. The study presents the pedagogical proposal developed, its methodology, the digital platforms, the themes worked on and the materials. It reflects on the contradiction of meeting the educational needs of children during the COVID 10 pandemic and the certainty that remote learning is not suited to the specifics of pedagogical aspects in Early Childhood Education. It proposes an alternative: non-attendance educational activities of an optional nature and aiming at bonds with children and families. It considers that teaching work in cyberspace brings a break between the planning/execution dialectical pair, as those who carry out the proposals are the parents. This split affects

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: brunacarneiro12@gmail.com.

² Graduada em Educação Física pela FEFD/UFG, Especialista em Educação Infantil pela FE/UFG, Mestre no Ensino na Educação Básica pelo CEPAE/UFG, técnica em assuntos educacionais no Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG. E-mail: polianacm@ufg.br.

³ Graduada em Pedagogia pela FE/UFG, Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela FABEC BRASIL. E-mail: rebeksandrade18@gmail.com.

⁴ Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: vanessaroberta_1818@hotmail.com.

⁵ Graduada em Artes Cênicas, Especialista em Arte/Educação Intermidiática, Mestranda em Artes da Cena, todos pela EMAC/UFG. Atriz e professora no Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG. E-mail: yasminlyra@ufg.br.

another dialectical pair: objective/assessment making it difficult for teachers to understand what the child has learned and making the assessment process a challenge. It concludes that the impediment to be with the children, and still have to create bonds with them, providing them with learning and knowledge, brought an unprecedented teaching condition.

Keywords: early childhood education, pandemic, literature, identity, technologies.

Em dezembro de 2019, foi descoberto na China um novo vírus da família do Coronavírus, nomeado de SARS-CoV-2. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o surto causado pela doença chamada COVID-19 como pandemia. Nesse momento foi implementando o distanciamento social como uma das medidas mais relevantes para o combate a esta doença. De acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2021) uma das maiores consequências a maioria dos governos fechou temporariamente as instituições educacionais buscando conter a pandemia da COVID-19 em todo o globo, causando um impacto em 70% da população estudantil do mundo.

Nesse contexto, a Universidade Federal de Goiás, bem como o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UFG, também foram afetados pela pandemia, tendo seu funcionamento presencial suspenso em 16 de março de 2020, por meio da Resolução CONSUNI nº 18/2020, que suspendia os calendários acadêmicos da educação básica, cursos de graduação e pós-graduação. O calendário acadêmico foi retomado em 31 de agosto de 2020 por meio do que foi intitulado Ensino Remoto Emergencial - ERE.

O ensino remoto emergencial foi aos poucos implementados pelas(os) professoras(es) por meio de múltiplas plataformas, de maneira síncrona e assíncrona, na tentativa de dar continuidade ao ano letivo.

Nesse sentido, o ensino remoto, tornou-se uma espécie de *e-learning*, onde os professores prestam tutoria eletrônica, disponibilizam material online e interagem com seus alunos de forma síncrona: quando a comunicação ocorre de maneira simultânea, através de aulas ao vivo e chats de comunicação; e de maneira assíncrona: quando a comunicação acontece em tempos diferentes, através de aulas gravadas e fóruns para esclarecer as dúvidas. Nessa modalidade de ensino, o conteúdo programático e a informação, que antes estavam concentrados em espaços e dispositivos físicos, como nas bibliotecas, nas escolas e nos livros didáticos, hoje estão disponíveis no ciberespaço (ALMEIDA, 2020, p. 4).

Nesse contexto, o Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG estabeleceu suas normativas para o trabalho na modalidade de ensino não-presencial no documento “Orientações para as atividades educativas não-presenciais em caráter emergencial do Departamento de Educação Infantil: construindo caminhos em tempos de COVID 19”, que frisa na própria nomenclatura que o aspecto de emergência da proposta não se configura de acordo com a perspectiva educativa ordinária da instituição, mas busca propostas diante do contexto sanitário excepcional. O documento relata:

Entendemos que as atividades pedagógicas não presenciais não garantem o acesso à educação de qualidade oferecida no âmbito das instituições educativas, em virtude do estado de excepcionalidade que estamos vivendo, optamos por desenvolver alguns materiais de orientações às famílias e/ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativas que irão abarcar um conjunto de estratégias didático-metodológicas que minimamente devem respeitar os direitos e as especificidades relativas aos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil (GOIÂNIA, 2020, p. 1).

O documento ainda expõe que o principal objetivo das proposta não-presencial é a manutenção das relações entre as crianças, famílias e professores do Departamento, entendendo esse processo como um esforço para o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos com as crianças e responsáveis, mesmo que através das tecnologias digitais institucionalizadas. Também foi objetivo deste momento compreender a realidade das crianças durante a pandemia, bem como oferecer apoio às suas necessidades⁶. Ainda foi citado o objetivo da ampliação do repertório cultural das crianças também utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação (GOIÂNIA, 2020).

O documento ressalta a necessidade de obedecer às restrições da Organização Mundial de Saúde (OMS) quanto ao uso de telas para crianças da primeira infância, principalmente as menores de 2 anos de idade. E aponta que: “propõe-se, portanto, enquanto: criar um repositório digital de materiais, envio de: brincadeiras, músicas, desenhos, peças teatrais virtuais, livros,

⁶ O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação constituiu também um grupo de trabalho intitulado Escola em tempos de pandemia, que divulgou dois questionários por e-mail e telefone com vistas a identificar as necessidades e facilidades de acesso à internet e ambiente adequado para o ensino remoto emergencial de todas(os) as(os) alunas(os) do CEPAE quanto foi possível. A partir desses dados, foi possível, juntamente com o programa UFG Inclusão Digital, sortear equipamentos e chips para conexão à internet e acompanhamento das atividades educativas não-presenciais pela rede.

vídeos, curta-metragens, poesias, divulgação e produção de materiais didáticos informativos, etc.” (GOIÂNIA, 2020, p. 1).

A organização das crianças no Departamento de Educação Infantil é efetuada em agrupamentos de acordo com a faixa etária, sendo assim temos: o grupo Arara, de 1 a 2 anos; o grupo Lobo-Guará, de 2 a 3 anos; o grupo Tatu Bola, de 3 a 4 anos; o grupo Jacaré, de 4 a 5 anos; e o grupo Dinossauro, de 5 a 5 anos e 11 meses. Na pandemia, optou-se por manter a organização original dos grupos, por perceber-se a necessidade das professoras e professores manterem o vínculo com seus respectivos agrupamentos.

A experiência que vamos relatar refere-se ao grupo Lobo-Guará (grupo 2) que oferece vagas, que podem ser divididas em matutinas, vespertinas e integrais. Ele é composto por crianças de 2 a 3 anos e, neste ano letivo de 2020, as turmas foram aglutinadas de forma que as 18 crianças matriculadas ficaram todas juntas, e o trabalho educativo passou a ser planejado e orientado de forma unificada pelas professoras de ambos os turnos.

O desenvolvimento infantil

O trabalho educativo com o agrupamento Lobo-Guará parte do pressuposto vigotskiano de que o ser humano se desenvolve apropriando-se das conquistas culturais acumuladas historicamente. Para promovermos o bom ensino, é indispensável focar o sujeito a quem o ensino se destina (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). Em busca de conhecer as crianças de 2 a 3 anos de idade, vamos nos debruçar sobre a atividade guia das crianças desta faixa etária. Falamos da *atividade objetal manipulatória*, que tem como eixos de desenvolvimento a linguagem, as interações e a brincadeira.

Pela atividade objetal manipulatória, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da personalidade da criança se dá por meio das relações com os objetos mediadas por adultos e seus pares mais experientes, de forma que a criança de 2 a 3 anos vai assimilando os significados sociais dos objetos, ampliando seu entendimento do e com o mundo. A professora Michele Varotto explica a partir de Elkonin:

Em outras palavras, a criança, na etapa inicial de sua aprendizagem e relação com os objetos, reproduzirá os atos indicados pelos adultos, de acordo com os objetos e condições que esses lhe mostraram. [...] É importante ressaltar que a criança, em um

primeiro momento, pelo modelo de ação que o adulto oferece sobre a manipulação do objeto, forma esquemas gerais sobre sua manipulação. Esses esquemas, segundo Elkonin (1998), caracterizam-se pelo significado social do objeto e seu lado operacional visível pelas propriedades físicas do mesmo. O que levará a criança a aplicá-los em suas formas mais diversas. Posteriormente, é que irá ajustar suas operações às condições de execução das mesmas (VAROTTO, 2013, p. 79).

Nesse período, há alternância entre as formas de atividade e de interesse e verificam-se maiores ganhos de autonomia para a resolução de problemas, considerando o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem para a construção da consciência de si mediante as interações sociais. É na interação com o outro, constituindo o papel do outro, real ou imaginário, que ocorrem as experiências de relações mais simples da realidade para as mais complexas. O desenvolvimento da criança se potencializa com a sua relação com diferentes conhecimentos, sistematizados ou não. Essa interação acontece quando a criança de 2 anos interage com as atividades das diversas áreas do conhecimento produzidas historicamente pela humanidade, sempre levando em consideração seus saberes e experiências prévias.

Proposta para Educação Infantil na Pandemia

O Plano de Ação⁷ proposto no início do ano de 2020, anterior à Pandemia de COVID-19, não foi possível de ser executado sem colocar em risco a vida de crianças, familiares, técnicas(os) administrativas(os) e professoras(es). Diante desse fato, constatamos a impossibilidade de a Educação Infantil se dar na modalidade EaD ou ensino remoto, uma vez que o trabalho pedagógico com crianças tem como eixo o ensino através de interações e brincadeiras, efetuado por profissionais qualificados dentro do espaço escolar, estritamente não doméstico. Visando superar essa problemática ao considerarmos o direito inalienável da criança à educação, foi pensado um novo plano de ação passível de execução via tecnologias digitais de informação e comunicação.

⁷ O Plano de ação é um documento interno ao Departamento de Educação Infantil que detalha a organização do trabalho pedagógico do grupo explicitando objetivos, justificativa, metodologia e avaliação das ações docentes. Ele ancora-se no plano de ensino, mas difere-se deste, pois, enquanto o plano de ensino refere-se aos turnos matutino e vespertino e têm uma duração anual, o plano de ação pode ser desenvolvido por turno e tem uma duração variável.

O movimento de reconstrução do plano de ação a ser desenvolvido no ciberespaço foi um desafio para as professoras do agrupamento, uma vez que exigiu não só o esforço em superar a tecnofobia, mas também a busca de um letramento digital que habilitasse a atuação no sistema digital.

Surgiu um importante questionamento: o que é o sistema *digital*? Segundo Manuel Castells, sociólogo e professor espanhol pesquisador do que se denomina como *sociedade em rede*, o digital é caracterizado pela interconexão da comunicação humana oral, escrita e audiovisual em um sistema rizomático que forma um hipertexto, uma metalinguagem (CASTELLS, 2005, p. 514).

O ambiente digital mescla múltiplas mídias, absorve as culturas tradicionais e todas as formas de expressão humana, promovendo uma mudança paradigmática global na forma como compreendemos e lidamos com a comunicação e informação, como escreve:

Talvez a característica mais importante da multimídia seja que ela capta em seu domínio a maioria das expressões culturais em toda a sua diversidade. Seu advento é equivalente ao fim da separação e até distinção entre mídia audiovisual e mídia impressa, cultura popular e cultura erudita, entretenimento e informação, educação e persuasão. Todas as expressões culturais, da pior à melhor, da mais elitista à mais popular, vêm juntas nesse universo digital que liga, em um supertexto histórico gigantesco, as manifestações passadas, presentes e futuras da mente comunicativa. Com isso, elas constroem um novo ambiente simbólico. Fazer da virtualidade nossa realidade (CASTELLS, 2005, p. 458, grifo do autor).

Neste viés, pensar o ensino pela rede demanda uma compreensão deste novo estado da mente humana metalinguística, e um letramento digital em perspectiva crítica em que se possam dominar não só as ferramentas, mas também o contexto digital em que se encontram, como explica Almeida (2020):

Um sujeito letrado digitalmente é aquele que se apropria das tecnologias digitais e realiza práticas de leitura e escrita em diferentes dispositivos, seja para trabalhar, estudar, se comunicar ou produzir conteúdo no ciberespaço. Se apropriar, nesse sentido, refere-se à própria capacidade de entender e usar a informação disponível em rede de maneira crítica (ALMEIDA, 2020, p. 2).

É importante ressaltar que as docentes do grupo Lobo-Guará detinham diferentes níveis de letramento digital no início da elaboração das atividades educacionais não-presenciais.

Neste sentido, as formações propostas pela Universidade Federal de Goiás em diferentes softwares possíveis para o ERE foram fundamentais para as trocas com as famílias.

Diante desse contexto, concordamos com Ribeiro e Clímaco (2020) quando afirmam que “o professor se vê diante de um aparato tecnológico, com o qual precisa interagir e, a partir daí, criar experiências educativas inovadoras para/com as crianças” (p. 104). Surgia o desafio: como prover experiências educativas digitais críticas para a primeira infância?

Essas experiências educativas digitais críticas, a que chamamos de “atividades educativas não presenciais de caráter emergencial”, foram sistematizadas a partir de um novo plano de ação intitulado: *Me descobrindo e descobrindo minha casa*. Pensado com o objetivo de promover ações a serem desenvolvidas neste período, que visam à orientação educacional das famílias para que possam potencializar o desenvolvimento de suas filhas e filhos com ações de características lúdicas, recreativas, criativas e interativas, no sentido de ampliar a percepção das crianças acerca de seu universo cotidiano digital e não digital.

Os objetivos presentes no Plano de ação do grupo foram os seguintes:

[...] manutenção de vínculos afetivos entre professoras, famílias e crianças; orientações aos responsáveis sobre atividades potencializadoras do desenvolvimento das crianças; ampliar a percepção das crianças acerca de seu universo cotidiano; promover acesso a conteúdo de diversos produtos culturais (GOIÂNIA, 2020, p. 2).

No início da execução das atividades educativas não presenciais de caráter emergencial, o coletivo de professores do CEPAE, em respeito às recomendações do Ministério do Trabalho pela não utilização de redes como whatsapp (Nota técnica GT COVID 19 11/2020 do Ministério Público do Trabalho), optou pela utilização exclusiva de plataformas digitais institucionais no diálogo e vínculo com crianças e familiares.

Inicialmente, nos meses de agosto e setembro de 2020, as propostas de ações foram enviadas por uma conta de e-mail criada especificamente para o grupo⁸. Mas, em um momento de reunião com pais e responsáveis, percebemos que este não era o meio mais adequado, pois as famílias reclamavam que as atividades se misturavam com os outros e-mails de trabalho

⁸ E-mail criado e utilizado pelo grupo para envio de atividades: grupo2deicepae@gmail.com.

e/ou estudo, e que algumas tinham dificuldades de acessar por celular, chegando a ir em *lan houses*.

Buscando superar estas dificuldades, a partir de outubro de 2020, as professoras optaram por uma sala virtual no Google Classroom⁹ (ou Google Sala de Aula, como é conhecido em português) e foi possível adicionar também as(os) professoras(es) e estudantes que realizam o estágio obrigatório no Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG.

As postagens das atividades educativas não presenciais de caráter emergencial foram realizadas com frequência semanal, contendo geralmente uma descrição escrita para os pais ou responsáveis e um vídeo explicativo da proposta da atividade de diálogo mais direto com as crianças. Para elaboração dessas atividades, nos orientamos pela proposição de Martins e Marsiglia (2015), que afirmam:

[...] o eixo articulador do planejamento na educação infantil, tanto quanto nos demais níveis de ensino, se realiza na tríade destinatário-conteúdo-forma, quando então o trabalho pedagógico orienta-se pelo conhecimento acerca das características que a criança já dispõe na contraposição àquelas que ainda não existem – mas visamos formar; toma como ponto de partida os conhecimentos que a criança já possui e articula-os àquilo que ela não domina – mas deve dominar; elegendo procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, isto é, como ineliminável articulação entre teoria e prática (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 19).

O ponto de partida para os planejamentos era pensar em atividades de caráter lúdico e interativo conforme documento orientador do DEI/CEPAE/UFG. Entretanto, uma das preocupações centrais dos planejamentos das atividades educativas não presenciais era de que, apesar do intuito em partir do cotidiano que elas estavam experienciando na quarentena, especialmente centrados na casa, desenvolvessem atividades que também se expandissem e levassem as crianças a transcender essa esfera, tratando de conhecimentos, conteúdos e saberes oriundos da ciência, da filosofia, da música, da arte, da cultura corporal...

Seguindo essa linha de raciocínio, iniciamos com a temática “casa”, que se estabeleceu enquanto contexto hodierno das crianças, com possibilidades de (re)significação por meio da

⁹ O Google Classroom, ou Google Sala de Aula em português, é um aplicativo online da Google Apps que oferece espaços virtuais para instituições educativas, em que é possível enviar e receber atividades, dialogar com estudantes e responsáveis, e até mesmo fazer avaliações. A plataforma é restrita a pessoas convidadas, o que garante certa segurança na exposição das crianças, famílias e professoras. Entretanto, está disponível apenas para aqueles que possuem uma conta de e-mail Google.

interlocução com outras temáticas que foram trabalhadas mensalmente: os cômodos e espaços da casa durante o mês de setembro, água no mês de outubro, paisagem sonora no mês de novembro, e por fim a diversidade em dezembro de 2020 e de janeiro a maio de 2021.

Entre as ações mais significativas no grupo Lobo-Guará, temos as contações de história. A professora Michele Varotto ressalta a importância de trabalhar com histórias, poesias e narrações na primeira infância, mesclando com objetos diversos que potencializem a imersão e participação da criança na construção da história:

No terceiro ano, a criança gosta de prestar a atenção no que os adultos dizem, não só suas conversas corriqueiras, mas, principalmente, em escutar contos, versos etc. Pois já compreendem não só a conversação dos adultos com o objetivo de organizar as suas atividades, mas a narração que lhes descreve acontecimentos e ações conhecidas. Destacamos, aqui, a necessidade do trabalho com as crianças, já antes dos três anos, com livros, contos, narrativas, poesias, músicas, desenhos animados; que as estimulem à apropriação da língua e que lhes tragam mais elementos para enriquecer suas atividades (VAROTTO, 2013, p. 84).

Diante da inviabilidade da narração no mesmo espaço físico que as crianças, nos imbuímos das possibilidades em ambiente digital. Adaptando livros digitais em vídeo, mesclando efeitos sonoros, músicas, animação de imagens dos próprios livros com texto e nossa voz, atividades que se estenderam ao longo do ano. As primeiras histórias em vídeo buscaram explicar o contexto pandêmico, como na adaptação de “Nosso Final Feliz” da enfermeira Dr.^a Aline C. Pimentel, e retomar a identidade de grupo no DEI/CEPAE por meio de histórias em vídeo com a imagem do Lobo-Guará.

Os vídeos produzidos para as crianças do agrupamento foram compartilhados por meio do canal de YouTube¹⁰ *Grupo Lobo-Guará*¹¹, criado para divulgação das atividades educativas não presenciais.

A temática que envolveu atividades com os cômodos no ambiente doméstico proporcionou que as crianças vivenciassem com um pouco mais de liberdade espaços que por

¹⁰ A plataforma online YouTube, palavra inglesa que significa “você e tubo” (gíria que remete à televisão), permite que seus usuários compartilhem, visualizem, comentem e realizem *upload* de vídeos dos mais diversos assuntos. O YouTube foi escolhido como espaço para hospedagem dos vídeos para as crianças por sua popularidade e acessibilidade, que exige menos consumo de dados de internet para reprodução dos conteúdos audiovisuais, ao adequar automaticamente a resolução à qualidade do sinal de internet das famílias.

¹¹ O canal do YouTube *Grupo Lobo-Guará* está disponível pelo link: <https://www.youtube.com/channel/UCYv1WyMzZp1CEAEyiC2QwwQ>. Acesso em: 01 mar. 2021.

vezes lhes são proibidos, como a cozinha, como relatado em reunião por uma das famílias. O olhar sobre esses ambientes pode ser ampliado por meio de uma seleção de pinturas de diferentes estilos e artistas que retratavam diferentes modelos de casa.

O tema água surge em meio ao contexto de estiagem próprio da primavera no estado de Goiás, em que a temperatura chegou até 40° durante o dia. Assim, foram trabalhadas atividades que mesclassem o contato direto com a água, com o intuito de provocar reflexões sobre os seus estados físicos, sobre como se dá a chuva e a falta dela, e, principalmente, para que as crianças pudessem se refrescar.

O plano de ação do turno vespertino proposto anteriormente ao isolamento social, nomeado de *Vivências brincantes e musicais no Lobo-Guará*, envolvia o trabalho com os sons, uma vez que, nas duas primeiras semanas de atendimento presencial no DEI/CEPAE/UFG, identificou-se que as crianças do grupo se interessavam especialmente pela música. Assim, alguns objetivos iniciais foram ressignificados para o trabalho com a percepção dos sons no contexto atual da casa, a partir do conceito de paisagem sonora.

O educador musical, compositor e escritor canadense R. Murray Schafer realizou diversos estudos acerca da importância da educação para a consciência humana da paisagem sonora que nos rodeia (conceito criado pelo autor), alertando que uma sociedade que escuta bem – e aqui não estamos definindo valores de bom ou ruim relacionados a determinados estilos musicais – desenvolve habilidades estético-críticas para escolher aquilo que deseja ampliar e abrandar.

No livro *O ouvido pensante*, Schafer, a partir de reflexões suscitadas nas aulas ministradas na *North York Summer Music School*, desenvolve o conceito de música enquanto: “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida” (SCHAFER, 1992, p. 35). Tal concepção de música apresentada por Schafer enaltece que tudo pode ser música, desde que exista intencionalidade no fazer e no apreciar associados ao contexto.

Neste viés, as atividades educativas não presenciais de caráter emergencial permeadas pelo entendimento de música objetivaram provocar as crianças a escutar que sons compunham a paisagem sonora de suas casas, de suas ações cotidianas ordinárias que poderiam tornar-se extraordinárias quando nos conscientizamos criticamente de sua existência. Sons da água na torneira, do chuveiro, da descarga, o possível ranger de portas, o canto dos passarinhos pela

janela, os sons dos carros que entram em nossas casas, o som quando mastigamos e até mesmo o silêncio foram levados às crianças por meio do recurso audiovisual, como um convite para perceberem semelhanças e diferenças com a paisagem sonora de suas casas.

As crianças também foram estimuladas a criar suas próprias composições musicais a partir de objetos que perpassam seu cotidiano, e da pesquisa em seus próprios corpos.

No trabalho *e-arte*/educativo com a linguagem musical, nos fundamentamos no sistema triangular digital, uma derivação da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa, que envolve a experiência dialética entre ler, contextualizar e fazer arte. Ana Mae nos esclarece que:

A Proposta Triangular [Abordagem Triangular] não foi *trazida*, mas *sistematizada* a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. *Trazer* significaria transportar algo que já existia. Não existia o sistema metodológico baseado em ações (fazer-ler-contextualizar) (BARBOSA, 2019, p. XXX).

E completa:

Para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social etc. (BARBOSA, 2019, p. XXXII).

Por meio desta fundamentação triangular no ensino/aprendizagem da arte, com arte e pela arte, foram enviados vídeos de músicos como Hermeto Pascoal, Naná Vasconcelos e o grupo musical Barbatuques, para que as crianças percebessem pela leitura da performance artística a música que se pode criar no contexto da nossa casa, do nosso corpo, disponibilizando assim referenciais para potencializar a criatividade.

Nos últimos meses do 1º semestre letivo de 2020, optamos por trabalhar com o tema *Diversidade*, em um momento político marcado pelo racismo exacerbado que provocou assassinatos violentos e infundados de pessoas pretas, suscitou o movimento *Vidas negras*

importam, noticiado em diversas notícias no Brasil e no mundo¹², bem como a proximidade do Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro no Brasil.

A realização das atividades que envolveram a diversidade foi um grande desafio, uma vez que as crianças estão confinadas em um ambiente familiar em que convivem apenas com os seus semelhantes, mas ainda sim foram simbólicas pelo trabalho com as identidades, especialmente marcado pelo estímulo à conscientização dos nossos traços físicos.

Em parceria com a artista plástica Ivone Lyra, que conversou com as crianças sobre a beleza do ser humano no retrato das pessoas, comentando que todos temos dois olhos, uma boca, um nariz, duas orelhas, mas ainda sim somos únicos. As famílias e crianças foram convidadas a se fotografar, se observar no espelho e se registrar a partir dos questionamentos: como é meu cabelo? Qual a cor do meu cabelo? Como são os meus olhos? Qual a cor da minha pele? Qual o tamanho dos meus dentes? Também foram propostas questões que remontavam à questão de nossas origens: De onde vem o meu cabelo? Meu nariz se parece com o da minha mãe ou do meu pai? A cor dos meus olhos é igual à cor dos olhos das minhas irmãs ou irmãos?

Neste momento trabalhamos com as obras literárias que se referiam a essa temática e que foram adaptadas contadas no ambiente digital conforme citamos a seguir: “Romeu e Julieta” de Ruth Rocha (2009), “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado (2019), “Tudo bem ser diferente” de Todd Parr (2002) e “Meu crespo é de rainha” de Bell Hooks (2018).

Na temática da diversidade, criamos um jogo da memória com partes dos corpos das crianças em uma plataforma de jogos online (página com acesso restrito apenas às famílias do grupo Lobo-Guará), em busca de promover uma interação lúdica pelo ambiente digital.

¹² VIDAS NEGRAS IMPORTAM. Greenpeace. 2020. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/vidas-negras-importam/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BLACK LIVES MATTER: POR QUE VIDAS PRETAS IMPORTAM? Bem & Jerry's. 2020. Disponível em: <https://www.benandjerry.com.br/novidades/2020/06/Porque-vidas-pretas-importam-black-lives-matter>. Acesso em: 23 fev. 2021.

CAMPANHA LANÇA MANIFESTO ‘VIDAS NEGRAS IMPORTAM’ E PROPÕE DEZ METAS PARA REDUZIR IMPACTO DO RACISMO. G1. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/06/30/campanha-lanca-manifesto-vidas-negras-importam-e-propoe-10-metas-para-reduzir-impacto-do-racismo.ghtml>. Acesso em: 23 fev. 2021.

CECCATTO, Igor. *Por que ainda é preciso dizer que “as vidas negras importam”*. Uninter Notícias. 2020. Disponível em: <https://www.uninter.com/noticias/por-que-ainda-e-preciso-dizer-que-as-vidas-negras-importam>. Acesso em: 23 fev. 2021.

A temática da diversidade se desdobrou em reflexões sobre as relações e identidades de gênero, promovendo discussões síncronas pela rede, brincadeiras, atividades e vídeos que questionavam estereótipos de gênero binários que perpassam o universo cultural das crianças. Assim, foram propostas atividades que questionavam o que significa ser menino ou menina, o que significa ser príncipe ou princesa, ampliando o repertório estético-cultural das crianças por meio de vídeos produzidos pelas professoras do agrupamento que abordavam outras personagens para além de estereótipos machistas e misóginos. A ideia central era mostrar que as múltiplas e diversas possibilidades de ser humano não precisam estar congeladas pelas expectativas da sociedade e nas culturas de massa sobre o que significa ser menino ou ser menina.

Neste viés, optamos por trabalhar com o gênero a partir da contação de histórias, para tal, selecionamos algumas obras da literatura infantil: “Bibi brinca com meninos” de Alejandro Rosas (2010), “Ceci tem pipi” de Thierry Lenain (2004), “Coisa de menina” de Pri Ferrari (2016), “A princesa sabichona” de Babette Cole (2004), “Olivia não quer ser princesa” por Ian Falconer (2013), “Até as princesas soltam pum” de Ilan Brenman e Ionil Zilberman (2008).

Considerações provisórias

Ao final de um ano letivo de trabalho pelo ambiente digital, percebemos que já podemos fazer algumas reflexões, ainda que provisórias, sobre essa nova condição de trabalho pelas atividades educativas não presenciais de caráter emergencial. Inicialmente, observamos que houve melhora substancial no letramento digital das professoras, levando não só a uma maior apropriação de diversas técnicas e instrumentos de aplicativos e programas, como a uma melhor compreensão de seus usos e da influência da internet na vida de crianças e adultos. Apesar disso, notamos que há uma mudança significativa na forma de realizar as estratégias e a metodologia dos temas, conhecimentos, conteúdos e assuntos a serem trabalhados.

Entretanto, o trabalho docente no ciberespaço traz uma ruptura entre o par dialético planejamento/execução, que, por sua vez, também afeta o par objetivo/avaliação. No ensino remoto emergencial, quem planeja as atividades são os professores qualificados em instituições formadoras de docentes, e quem executa as referidas atividades são os pais, familiares ou responsáveis pelas crianças, que não têm essa formação. Essa ruptura causa um descompasso

no processo de ensino/aprendizagem, fazendo com que os professores não apreendam o que a criança aprendeu. Esse *gap* muitas vezes torna inviável o processo de avaliação. Isso só é minimizado quando a família se preocupa em registrar e enviar os registros das atividades realizadas pelas crianças para as professoras, dando-lhes pistas sobre o desenvolvimento do aluno e seu aprendizado. Mas esse processo ainda ocorre de forma fragmentada, pois todo registro é um recorte da realidade.

Assim, compreendemos que a avaliação das atividades ficou comprometida diante da impossibilidade de ter contato presencial com as crianças. Buscamos superar este obstáculo utilizando quatro estratégias, objetivando realizar a avaliação das atividades das crianças: reuniões não presenciais mensais com as famílias pela rede; registros (fotos, vídeos, áudios, etc.) feitos pelos pais ou responsáveis das atividades realizadas pelas crianças e postados no Google Sala de Aula ou enviados por e-mail; questionário avaliativo das atividades propostas respondido pelas famílias, e a realização de encontros síncronos com as crianças.

Refletindo sobre o vivido neste ano, observamos que uma das maiores dificuldades neste processo foi garantir o tempo da criança de descoberta, incorporando a família nas reflexões sobre a concepção de infância, de forma a perceber a criança pelo que ela é, e mediar as experiências pelas potencialidades, por seu olhar, e não pela falta ou olhar adultocêntrico segmentado e não processual dos adultos que a cercam.

Com essa ponderação em mente, iniciamos os encontros síncronos com as crianças pela plataforma do Google Meet. Para familiarizar as crianças com esta nova ferramenta, organizamos, inicialmente, o procedimento metodológico de momentos individuais com cada criança e duas professoras, em seguida duas crianças e duas professoras, e posteriormente encontros coletivos com todas as crianças.

Avaliamos que as atividades síncronas foram os momentos pelo ambiente digital em que mais foi possível nos aproximarmos das crianças, pois, pela primeira vez, foi possível ter um contato direto com elas, mesmo que com certa mediação da família. Realizamos diversos encontros síncronos com as crianças neste semestre: inicialmente, nos encontramos com uma criança de cada vez com duas professoras (uma que interagia e uma que ficava na suplência, sem vídeo ou som, caso ocorresse algum problema com internet) com o objetivo de adaptar a criança ao ambiente digital. Gradativamente foram aumentando o número de crianças presentes em um encontro, até que finalmente passamos a ter encontros coletivos. Quando os encontros

eram individuais eles ocorriam no fim do dia para contemplar melhor os horários das famílias que trabalham, e eram divididos em três dias da semana, sendo possível fazermos pequenas adequações às solicitações de horário das famílias. Nos encontros síncronos coletivos, respeitamos a decisão dos responsáveis em reunião coletiva mensal: periodicidade de 15 em 15 dias, nas terças ou sextas-feiras.

Avaliamos que os encontros síncronos foram positivos na medida em que nos permitiram ter uma relação direta com a crianças, menos mediada por artefatos midiáticos (como fotos ou vídeos), possibilitando interagir e observar com as reações espontâneas das crianças. Ressaltamos que também vimos menos interferência da mediação da família nas ações das crianças. Observamos que algumas famílias participaram mais nesse tipo de atividade do que nas atividades assíncronas.

Os aspectos negativos detectados nesta experiência são próprios dos limites que temos no presencial pela rede, em que nossa percepção da criança fica restrita à moldura da tela do computador, o que impede que vejamos todas as suas movimentações, ou todo o corpo da criança no espaço. Também foi difícil delegar a mediação de nossos planejamentos para terceiros, mesmo sendo famílias amorosas e bem-intencionadas. Outra dificuldade está em termos certeza da atenção da criança na proposta que apresentamos na tela nos momentos síncronos.

Mesmo com todos esses avanços e recuos, podemos afirmar que o ano letivo de 2020 foi um dos mais desafiadores da nossa história por envolver tantos saberes novos, tantas tecnologias que eram inéditas para nós. O impedimento de ver as crianças e estar com elas, e ainda assim, ter de criar vínculos com elas, proporcionar-lhes aprendizagem e conhecimento, nos colocou em uma condição inédita de docência. Esperamos ter desempenhado essa tarefa à altura e temos a certeza de que fizemos o melhor que pudemos dentro de nossas condições e conhecimentos.

Referências

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G.. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, n. 28, p. 1-18, Set./Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BARBOSA, A. M. *Tópicos Utópicos*. 2. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. Procuradoria Geral do Trabalho. *Nota técnica GT COVID 19 11/2020*. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/nota-tecnica25062020.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRENNAN, I. ZILBERMAN, I. *Até as princesas soltam pum*. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Tradução: Roneide Venancio Majer. 8. ed, vol. 1. Editora Paz e Terra, 2005.

COLE, B. *A princesa sabichona*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FALCONER, I. *Olivia não quer ser princesa*. Rio de Janeiro: Ed. Globinho, 2013.

FERRARI, P. *Coisa de menina*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

GOIÂNIA. *Orientações para as atividades educativas não presenciais em caráter emergencial do Departamento de Educação Infantil: construindo caminhos em tempos de COVID 19*. Departamento de Educação Infantil. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Goiânia, Goiás. 2020. In mimeo.

GOIÂNIA. *Plano de ensino re-estruturado para atividades não presenciais do grupo Lobo Guará - Turmas: matutino, vespertino e integral*. Departamento de Educação Infantil. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Goiânia, Goiás. 2020. In mimeo.

HOOKS, B. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Ed. Boitatá, 2018.

LENAIN, T. *Ceci tem pipi?* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

MACHADO, A. M. M. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ed. Ática 2019.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. *Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil*. Cadernos de Formação RBCE, Vitória, ES: p. 15-26, mar. 2015.

MARTINS, L. M. *O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos*. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MELLO, S. A. *Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta*. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Org.) *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. UNESCO. *Educação: da interrupção à recuperação*. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PARR, T. *Tudo bem ser diferente*. São Paulo: Panda Books, 2002.

RIBEIRO, M. de P.; CLÍMACO, F. C. *Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil?* *Pedagogia em ação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1 (1 sem. 2020).

ROCHA, R. *Romeu e Julieta*. Rio de Janeiro: Ed. Salamandra, 2009.

ROSAS, A. *Bibi brinca com meninos*. São Paulo: Scipione, 2010.

VAROTTO, M. *Vamos explorar os objetos!* In: ARCE, Alessandra (Org.). *Interações e brincadeiras na educação infantil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

Recebido em: 13 mar. 2022

Aceito em: 18 ago. 2022